

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL

CURSO DE PSICOLOGIA

ACELINISE FELIX

**REFLEXÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: O ENSINAR E O APRENDER**

SANTA MARIA

2016

ACELINISE FELIX

**REFLEXÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: O ENSINAR E O APRENDER**

Artigo de conclusão de curso de Graduação apresentado ao Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil ­- ULBRA – Campus de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção de Grau na Disciplina de TCC II.

**Orientador: Prof Ms Rodrigo Brito Felin**

SANTA MARIA

2016

**REFLEXÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: O ENSINAR E O O APRENDER**

Acelinise Felix[[1]](#footnote-1)

Rodrigo Brito Felin[[2]](#footnote-2)

**RESUMO**

O presente trabalho tem, como tema, as reflexões no campo da educação, sobre o ensinar e o aprender. O trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, de caráter exploratório, acerca do tema apresentado. Tem-se como objetivo, conceituar a relação educação e cidadania; analisar as formas de avaliação da aprendizagem e observar a questão das novas tecnologias como meio de impulsionar o aluno para uma nova realidade. O interesse em desenvolver o assunto decorre da relevância em entender as dificuldades dentro do campo educacional. A pesquisa tem importância para a sociedade em geral, pois tem, como foco, colaborar para a melhor e mais ampla compreensão das questões referentes à educação. Entende-se que as dificuldades atuais levam a uma constante busca por melhorias. E isso somente se tornará viável através da reflexão sobre a prática docente.

**Palavras – chave:** Educação, prática docente, aprendizagem.

**ABSTRACT**

The present work has as its theme the reflections in the field of education about teaching and learning. The paper consists of an exploratory bibliographical review about the theme presented. The objective is to conceptualize the relation education and citizenship; Analyze the forms of evaluation of learning and observe the question of new technologies as a means to propel the student to a new reality. The interest in developing the subject stems from the relevance in understanding the difficulties within the educational field. Research has importance for society at large, as it focuses on collaborating to the best and broader understanding of education issues. It is understood that the current difficulties lead to a constant search for improvements. And this will only become feasible through reflection on the teaching practice.

**Keywords:** education, teaching practice, learning.

**1 INTRODUÇÃO**

Educação, assunto que instiga a meditar, reflexionar e buscar o apreender. Desde sempre, a instituição de educação vem sendo muito discutida e estudada. Isso por causa do sentido da educação para nossas vidas e a importância que ela tem para o mundo. Entende-se que a educação, dita como positiva, conforme Rogers ( 1973), é aquela que propicia aos alunos um aprendizado mais livre e mais autônomo.

A educação, por ser a base de uma sociedade, é algo que faz parte da vida de todos. É inerente à cultura a busca incessante pela educação contínua. Desde a mais tenra idade, aprendemos muito graças à educação que vai moldando o nosso próprio modo de ser.

O sistema tradicional de educação vem sendo muito criticado. As diferentes formas de conceituar e de tentar explicar como deve ser o ensino, são abordadas pelos que acreditam em um ensino contrário ao atual. Dessa forma, abordar-se- à referenciais mais inovadores pois, conforme Schön (2000), não é mais possível aceitar o sistema educacional atual como transferência de informação e a aprendizagem, como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações.

A “ digestão de informações ”, como diz o autor acima, pode ocorrer com aqueles alunos que não se adaptam a esse sistema tradicional. Ademais, a cultura e a sociedade, por vezes, reforçam demasiadamente mais este sistema do que qualquer outro, tornando desta forma, os sujeitos mais passivos.

O presente trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, de caráter exploratório. Propõe-se a conceituar a relação educação e cidadania; analisar as formas de avaliação da aprendizagem e observar a questão das novas tecnologias como meio de impulsionar o aluno para uma nova realidade.

O interesse em desenvolver o assunto decorre da relevância em entender as dificuldades dentro do campo educacional. A pesquisa tem importância para a sociedade em geral, pois tem, como foco, colaborar para a melhor e mais ampla compreensão das questões referentes à educação.

O tema possui diversas publicações na área e, mesmo assim, desperta o querer saber cada vez mais sobre ele. Paulo Freire vem comprovar esse fato ao dizer: “Gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele” (FREIRE, 2000, p.59). Logo, ir mais além, significa querer saber sempre mais.

**2. Educação e Cidadania**

Segundo Libâneo (1994), é necessário lidar com a construção de um conceito amplo, quando o tema é educação. É preciso, levar em consideração, o processo de desenvolvimento integral da pessoa, tendo em vista a orientação da atividade humana em sua relação com o meio social que implica na concepção de mundo, de ideais, de valores e de ações de um indivíduo. Perrenoud (2005) acredita que os alunos precisam de pessoas que não se limitem a dar aula mas, que se apresentem como seres humanos complexos e como atores sociais que encaram os interesses e as construções, (...) e as vicissitudes da condição humana.

Assim, o papel do professor é ser um cidadão consciente da sua cidadania que intervém, usando da autoridade com autonomia. Para Perrenoud (2002), a escola não pode fazer de conta que não vê o que se passa no mundo, o que ocorre ao seu redor, uma vez que a formação dos cidadãos deve estar embasada em mecanismos que assegurem a convivência em uma sociedade adaptada à tecnologia e ao conhecimento como meio para a transformação das relações sociais e econômicas.

Podemos pensar a educação como um ato político que está intimamente relacionada com a cidadania pois, conforme Freire (1998), a educação é um ato político e ideológico. Por este viés, Masetto também considera o professor um ‘ político’ ao afirmar que:

O professor, ao entrar na sala de aula, para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação [...] Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um ‘político’, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não desprega de sua pele no instante em que ele entra em sala de aula. Pode até querer omitir esse aspecto em nome da ciência que deve transmitir, e que, talvez, ingenuamente, ainda entenda que possa fazê-lo de forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político e, como profissional da docência, não poderá deixar de sê-lo (MASETTO, 2002, p. 23).

Segundo o dramaturgo, Augusto Boal, cidadão não é aquele que vive em sociedade, mas aquele que a transforma. Seguindo essa linha de raciocínio, surgem muitos questionamentos, entre eles: será o professor um cidadão?... na conjuntura atual, ele está sendo capaz de transformar o cenário educacional? . Infelizmente o educador, muitas vezes, permite que o esforço do aluno seja somente passivo. Então, conforme Furtado(2002), professor necessita desaprender esse modelo atual de educação e fazer diferente. Ele precisa desaprender esses “ hábitos de resistência”, eliminando essa postura inflexível.

Indisciplina é sinal de desinteresse. O professor, como um cidadão, deve transformar a indisciplina dos alunos. A indisciplina vem mostrar ao professor que ele precisa mudar. Sem agir e sem estudar a melhor forma para despertar o interesse dos alunos por aprender, a relação professor- cidadão- cidadania fica intensamente prejudicada. Não há como negar que a qualidade da educação é, de suma importância, para a sociedade. É mister, mais ainda, reconhecer o papel do professor e sua responsabilidade no contexto social em que vive (FURTADO, 2002).

Como pode o professor, sendo um cidadão, permitir que a avaliação seja um instrumento de manutenção do poder? . Como diz Foucault: “Não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem de saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder “ (FOUCAULT, 1975, p.32). Assim, tudo é relação de poder mas o educador precisa tentar mudar isso. O mundo não é imutável e permanecer arraigado a verdades absolutas , deixa-o longe também de ser um cidadão que exerce a cidadania.

O professor, como um cidadão, precisa mudar e entender que aprender não é apenas a reprodução do que foi ensinado. O educando só aprende aquilo que é significativo para ele, ou aquilo que passa a ser significativo pela maneira como foi transmitido. Aprender de forma mecânica, não é aprendizagem. Decorar não significa aprender, assim como transmitir conhecimentos não significa ensinar. É preciso compreender que existem diferenças individuais e, que nem todos os alunos aprendem através do escutar, alguns podem ter mais facilidade de aprendizagem através de imagens, outros através dos sentidos...( FURTADO, 2002).

As diferenças individuais são ignoradas e o ensino se preocupa mais “com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. (...) O ensino é caracterizado pelo verbalismo do mestre e pela memorização do aluno” (MIZUKAMI, 2003, p. 14). Freire (1993) chama de “ educação bancária”, essa metodologia do professor que “deposita”, na cabeça do aluno, uma série de conteúdos como se estivesse depositando dinheiro num banco. Este modelo tradicional apregoa que todos os educandos deveriam apropriar-se dos mesmos conteúdos, pois todos seriam cidadãos.

O professor-cidadão precisa ter em mente que o erro faz parte do processo de aprender. Com isso, é evidente que o erro e o acerto caminham juntos e na mesma direção. Erro e acerto são indissociáveis. Segundo Costa (2001), mais do que ensinar cidadania, o professor tem que viver a cidadania dentro e fora da sala de aula. E que, para isso, é imprescindível consciência límpida e madura do papel que deve ter diante dos alunos e de toda a comunidade onde a escola está inscrita.

Os alunos encontram barreiras quando desejam vivenciar a prática cidadã pois os professores somente apresentam para eles os seus direitos e os seus deveres. E, daí, surge a questão: quem coloca essas barreiras, senão, os próprios professores que dizem estarem "ensinando cidadania"?. E, daí, surge o problema: como podem estar ensinando cidadania se deveriam ser um complemento do saber e assim, contribuir na construção da cidadania?

Quanto ao professor, como um complemento do saber, Rego e Souza (1999) pontuam que há de se dar atenção ao "currículo oculto", isto é, aos processos de ensino escolar que não estão explícitos nos planos curriculares e nos programas de ensino. São aprendizagens "colaterais" que englobam a estrutura sócio-organizacional da escola e do ensino, o sistema e o clima de relações sociais na escola e na classe, os padrões de autoridade e exercício de liberdade em situações formais de ensino, assim como, todos os sinais comportamentais emitidos pelos docentes.

Masetto (2003) afirma que não é possível o ensino e a aprendizagem serem vistos como processos distintos. Para o autor trata-se de dois elementos que se integram e se complementam mas é preciso compreender cada um individualmente para assegurar a complementaridade e integração dessas ações no processo educativo. Assim, o processo de ensinar está associado ao processo de instruir, fazer saber, guiar, tendo o professor como agente principal e responsável pelo ensino.

O processo de aprender, ainda, segundo o autor acima, está associado à busca de informações, à aquisição de habilidades, à adaptação frente às mudanças, à descoberta de significados nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos que levam à mudança de atitudes e comportamentos. Tais atividades estão focadas nas capacidades, nas possibilidades, nas oportunidades e nas condições para que se aprenda e indicam o aluno como agente principal e responsável pelo processo de aprendizagem.

Pensando no papel do aluno em conjunto com o do professor :

Ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (...) O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer (FREIRE, 1998, p. 27).

Em virtude do que foi exposto anteriormente, a reflexão sobre os conceitos de cidadania e de “relação com o saber” ainda é muito limitado e principiante, no contexto da formação de professores, entretanto, consciente ou não, os formadores de professores têm representações sobre esses conceitos. Representações que são construídas e compartilhadas socialmente e que, segundo Moscovici (1976), orientam suas práticas educativas pois a concepção de ser social e de cidadão que se quer contribuir para formar, é subjacente à escolha dos saberes a ensinar e das práticas adotadas que levem os alunos a ter acesso ao saber.

A discussão sobre esses conceitos e sobre o entrelaçamento dos mesmos, no contexto da formação de professores, pode contribuir, nas universidades, para o processo de reflexão crítica dos formadores de professores sobre suas próprias práticas, a partir do reconhecimento. Como diz Alarcão: “O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir a si próprio [e o outro] e de se autocriticar” (ALARCÃO, 2003, p. 32).

**3. A Avaliação da Aprendizagem**

O sucesso do trabalho e a saúde do estabelecimento (escola) pertencente à instituição da educação, deve ser pensado da seguinte forma: “ Uma instituição não deve ser considerada sadia ou normal quando nela não existem conflitos e, sim, quando a instituição pode estar em condições de explicitar seus conflitos e possuir os meios e possibilidades de arbitrar medidas para sua solução” (BLEGER, J, 1984, p.50). Diante disso, fica claro que os conflitos não podem ser considerados patológicos e, sim, a ausência deles, pois onde não há conflitos, não há como intervir. Os questionamentos críticos referentes ao sistema de avaliação tradicional nas escolas, deveriam ser considerados “normais” porque se apresentam como o novo, o desconhecido, ou melhor dizendo, propiciam a alteração das estereotipias nas relações institucionais da educação.

O sistema de avaliação tradicional tanto para avaliar os alunos nas escolas, quanto para selecionar indivíduos em concursos públicos ou no vestibular, acabam gerando muita rivalidade entre os sujeitos envolvidos, resultando em um ambiente puramente competitivo. “O homem justo não quer obter vantagem sobre seu semelhante, porém sobre seu contrário; o injusto quer obtê-la tanto sobre os semelhantes como sobre seus contrários” (PLATÃO, 2000). Sendo assim, o sistema de avaliação tradicional carrega consigo essa questão do justo e do injusto, pois a rivalidade e a competição, existentes nesse sistema, não torna o homem justo, mas injusto. Injusto porque tenta superar todas as outras pessoas na tentativa de ser cada vez mais soberano.

Masetto (1996) menciona que a avaliação deve propiciar certos questionamentos, entre eles, “para que executar uma avaliação?” ...“o que devemos focar?” ... “que meios vamos utilizar?” ... “com quem vamos trabalhar?” ...“quais os meios para se promover uma situação ou um grupo de pessoas de forma a chegar ao entendimento final?”. Souza (1992) lembra que a avaliação é tida como uma forma de controle, o aluno estuda obrigatoriamente para conseguir aprovação. Desse modo, segundo o autor, não há aprendizagem- há sim- uma “falsa” aprendizagem, ou melhor dizendo, uma aprendizagem ilusória.

Ainda com relação a prova como forma de avaliar, Moretto diz:

Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. Instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. (grifo do autor) (MORETTO, 2005, p.95-96).

A questão da memorização necessária para fazer a prova, segundo Moretto (2003), pode levar o aluno a praticar a famosa “ cola”. E, diante da cola ou da preocupação em decorar, o estudante não consegue alcançar a aprendizagem significativa. Então, a “ cola” é uma das consequências desse ensino tradicional, desse sistema autodestruidor. Sistema autodestruidor porque exige que o conteúdo transmitido seja gravado “ de cor”, o que se comprova pela proibição de qualquer consulta a materiais na hora da avaliação. O efeito que tudo isso causa no estudante, não é levado em conta e não há nenhuma preocupação em descobrir quais os interesses desses estudantes.

Para Goldberg (1980) é importante considerar, na avaliação, os trabalhos diários e outras atividades que permitem inferir desempenhos. Além disso, conforme Rabelo (1998), a avaliação não pode ser exercida com a função de classificar alunos pois, sendo assim, não auxilia no crescimento da aprendizagem. Todavia, "tentar uma prática de avaliação que objetive essa perspectiva virá, consequentemente, questionar todo o nosso modo de pensar e de agir, nossa consciência, nossa prática pedagógica e social, virá questionar a sociedade como um todo" (RABELO, 1998). Neste sentido, Goldberg (1980) pontua que até os pais precisam cuidar para não aliciar o comportamento dos filhos. Isso porque oferecer presentes aos filhos quando as notas estão excelentes, pode não levar a uma aprendizagem significativa.

Estudar quando realmente o objetivo é o aprendizado, é uma coisa. Agora, estudar quando o objetivo passa a ser ganhar algo, aí tem outra denotação! Denota, muitas vezes, “decorar” tal conteúdo, para conseguir ser gratificado com alguma coisa de valor. Diante dessa situação, fica difícil saber se o conhecimento foi decorado ou aprendido, pois pode existir somente um interesse, por detrás, desse estudo. O ideal é o indivíduo querer estudar, querer aprender, de livre e espontânea vontade, ou seja, sem ser induzido por ninguém a isso. No entanto, é muito esporádico, ocorrer uma aprendizegem significativa dentro de uma dinâmica de ensino imposicionista. E, como dito anteriormente, até os pais podem, de certa forma, compactuar com essa dinâmica ao impor de forma indireta que o filho estude e vá bem para ganhar presentes.

Rogers (1973) considera importante a autoavaliação para promover aprendizagem experiencial porque o sujeito aprenderia a ser responsável por si próprio e esta, então, seria o mais eficaz meio de avaliar. Rogers critica os métodos tradicionais, por ser contra estabelecer deveres de casa e determinar leituras. Não é favorável a aulas expositivas (a menos que solicitadas) e só acha necessário avaliações ou críticas, quando o aluno desejar o julgamento do professor sobre algum trabalho. É totalmente contra as provas obrigatórias, como também, não considera eficaz que o professor se responsabilize, sozinho, pelas notas. Entretanto, ele ainda pontua que certos alunos podem achar preferível ser instruídos e guiados, pois não se adaptam ou não desejam tal liberdade.

Perrenoud (1999) afirma que o professor tem medo das mudanças (isso é comodismo), tem medo de não conseguir mais reprovar ou aprovar ninguém. Entretanto essa mudança, no momento, é necessária mas existe uma complexidade a ser vencida. É necessário mudar as regras, estando ciente de que não existe método pronto. Esse comodismo, na instuição da educação, remete à questão do instituído e do instituinte. Baremblitt (1996) afirma ser a instituição o produto da luta entre o instituinte e o instituído. Então, o comodismo do professor é o instuído com uma disposição a não mudar. E tentar promover mudança nesse comodismo é visto como, o instituinte entrando em cena através de uma atividade revolucionária, ou seja, através de uma força que tenta transformar essa instituição. Assim, o instituído precisa estar permanentemente aberto à potência do instituinte para ser funcional.

Dentro desse contexto, para Luckesi (2005) a avaliação da aprendizagem só pode existir se estiver articulada com uma pedagogia construtiva, ou seja, articulada com uma pedagogia que esteja em construção permanente. Então, “as melhores organizações de pesquisa, tanto na indústria quanto no mundo acadêmico, chegaram à conclusão de que a criatividade desabrocha numa atmosfera de liberdade” (ROGERS, 1969, p. 164). O ato de avaliar, para Gadotti (2000), é um ato de liberdade pois “vale tudo para aprender”, não sendo somente uma assimilação de conhecimentos. Perrenoud (2000) ainda sublinha que as práticas de avaliação das escolas produzem efeitos perversos de reprodução das desigualdades sociais, onde os subalternos, tidos como incapazes, são condenados a um mutismo permanente.

É notório que “ensinar e transmitir conhecimento tem sentido num meio imutável” – mas o mundo não é imutável – “eis por que essa tem sido a sua função inquestionada, durante séculos” (ROGERS, 1969, p. 106). O professor passa a ser um mero transmissor de conhecimentos, pois não busca métodos para promover a liberdade em sala de aula e acaba não procurando outros recursos para tentar desenvolver as ideias criativas nos estudantes. É preciso que os professores reflitam tais ideias como: existem alternativas? como posso preservar e liberar a curiosidade dos alunos?. No entanto, isso não acontece no sistema educacional atual e vários são os fatores que não contribuem para uma melhoria no ensino. Entre eles, está a má remuneração dos professores que reflete diretamente na maneira como agem em sala de aula.

O que significa ensinar? O que significa aprender? Dentro dessas abordagens, contra o modelo tradicional de ensino, as respostas para essas perguntas carregam significados distintos. Em contra partida, permitem a reflexão desses novos conceitos e o “ novo” passa a ser o alvo de muita discussão. Assim sendo, ensinar, dentro desse novo modelo, significa planejar mudanças dentro e fora da sala de aula. Isso deveria começar por uma mudança no relacionamento entre professor e aluno, tornando-o um relacionamento mais afetuoso. Para ensinar, o professor passa a ser um estrategista da educação que prepara o ambiente de sala de aula, buscando instigar a curiosidade do aluno em querer saber o que significa aprender. Aprender, então, passa a ser muito mais do que simplesmente cumprir “ tarefas” e realizar somente operações mentais ( ROGERS, 1973).

E, no que se refere à relação da avaliação com o poder, Lima argumenta:

“A avaliação se transformou numa poderosa arma para o exercício de poder sobre as crianças e os jovens. ... As provas e os testes passaram a dominar o processo de avaliação num primeiro momento e atualmente, chegando a significar o próprio processo pedagógico. Os objetivos da escola são as provas e testes, e, assim, tendo perdido o sentido educativo, a escola perde o controle sobre a disciplina passando a utilizar-se das provas e testes como instrumento de controle e poder disciplinar”. (LIMA, 1996)

Partindo desse ponto de vista de Lima (1996), a escola não muda seus objetivos e continua a desejar controle e poder e, por isso, o sentido educativo continua perdido. A educação continuará em decadência ao manter uma aprendizagem sem significado para o aluno. É como se as provas e testes fossem a única forma disponível de avaliar alunos, como se não houvesse outros recursos. O professor se utiliza desses meios de avaliação e coloca nas provas aquilo que ele bem quer, de forma imposta, sem considerar que o aluno possa ter outros conhecimentos relevantes que não serão mostrados, avaliados naquela prova. Com esse poder nas mãos, de fazer a prova a sua maneira, o professor inviabiliza o aluno de mostrar os outros conhecimentos que possui e o exercício do poder se instaura no ambiente escolar.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Foucault (1987) diz ser o exercício da disciplina um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis àqueles sobre quem se aplicam. Para o autor, o professor passa a ter um certo” poder” diante do aluno, que é oprimido e sem voz ativa. O aluno, ao cometer erros, tende a ser diminuído, julgado, menosprezado por todos, ou seja, tolido do direito de expor suas ideias. E, nesse cenário lamentável de opressão, fica evidente a limitação do campo de ação que os educadores impõem aos subalternos, ditos como “ incapazes”, que precisam ser sempre guiados e orientados, sem ter qualquer tipo de autonomia.

**4. Novas Tecnologias e Novas Gerações**:

Segundo Kenski (1996), os alunos aprendem de várias formas. Já chegam à escola com conhecimentos. Conhecem muitos aparelhos que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana. Esses alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, através das imagens fixas das fotografias ou em movimento, nos filmes e nos programas televisivos. As novas gerações têm um posicionamento, cada vez mais, aversivo às formas tradicionais de ensino.

Sendo assim, conforme Behrens (2006), o professor deverá ultrapassar seu papel de dono da verdade, para se tornar crítico e reflexivo, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais, bem como, servir-se da informática como instrumento de sua prática pedagógica. Isso é viável pois “o aparecimento das tecnologias de informação e da comunicação pode ser a alavanca de inovações pedagógicas a serviço da construção de saberes, favorecendo a apropriação pelo sujeito de suas condutas de formação” (ALAVA, 2002, p. 14). Por outro lado, Corrêa (2006) destaca que as inovações tecnológicas não significam, necessariamente, inovações pedagógicas e, que o valor da tecnologia de informação não está nela, mas depende do uso que dela é feito.

Sampaio e Leite (1999) dizem que as potencialidades das tecnologias precisam ser utilizadas no processo educativo, pois é de fundamental importância oferecer aos professores uma formação que lhes possibilitem trabalhar com as tecnologias e suas linguagens de forma crítica e educativa. Isso tudo porque as tecnologias de informação e comunicação possuem linguagens próprias que devem ser assimiladas por professores e alunos.

Masetto identifica que o professor é formado "para valorizar conteúdos e ensinamentos acima de tudo e privilegiar a técnica de aula expositiva para transmitir esses ensinamentos" (MASETTO, 2000, p. 134). O autor tenta mostrar que os professores são formados para dominar o conteúdo, sem dar ênfase alguma ao estudo dos meios de comunicação. Evidenciando, também, que os professores têm sido meros transmissores de informações aos alunos. Moran também fala esta ideia, exemplificando que "[...] boa parte dos professores é previsível, não nos surpreendem; repetem fórmulas, sínteses" (MORAN, 2000).

Quanto à questão da estruturação curricular, Pacheco diz:

O cenário atual aponta para uma estruturação curricular da educação básica (profissionalizante ou não) que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo. Ou seja, é imprescindível que o currículo, mesmo diante de aspectos que justifiquem especificidades de qualquer natureza, esteja estruturado com base na garantia de conteúdos que configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho.

(PACHECO, 2011, p.36).

De acordo com Xavier (2002), a utilização do computador tem possibilitado que crianças e jovens se aperfeiçoem em práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramentos e alfabetizações. Ferreiro (2000) fala da importância do laboratório de computação na escola. Isso porque possibilita aos jovens o ato de escrever e publicar. E daí pode evitar que a escrita, na escola, venha a se tornar algo maçante, pela falta de motivação para fazer um bom texto. O fazer só porque o professor solicitou, torna a atividade desagradável e descontextualizada. Pasquier (2001) concluiu que as mídias são atrativas para as crianças, promovendo a reestruturação e a organização social da vida familiar. Contudo, Marques (1999) menciona que só o acesso ao computador nos ambientes escolares, não basta, ou seja, é preciso uma interação com diversos contextos que extrapolem- virtualmente- o ambiente tradicional de ensino.

Com relação aos avanços tecnológicos, Kalinke ( 1999) pontua que esses progressos, no campo tecnológico, estão sendo utilizados pela maioria dos ramos do conhecimento. E, que as descobertas são extremamente rápidas, além de estarem à disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. Diante disso, a internet, os canais de televisão à cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Neste sentido, a realidade faz com que os alunos estejam, cada vez mais informados, atualizados e participantes deste mundo globalizado. A aprendizagem, a partir do computador, segundo Barros (2009), à medida que passa a ser uma nova forma de trabalho, possibilita interação virtual , soluções e construções de novas formas de representações. Assim, Passerino presume que: “As tecnologias, aplicadas à educação, devem ter como função principal serem ferramentas intelectu­ais que permitam aos alunos construir significados e representações pró­prias do mundo de maneira individual e coletiva” (PASSERINO, 2001, p. 04).

Seguindo Tarja (2001), logo que os recursos tecnológicos de comunicação, na área educacional, começaram a aparecer, houve uma tendência a imaginar que esses recursos ou iriam solucionar problemas educacionais ou, substituir os próprios professores. No decorrer do tempo, o que se viu, foi a possibilidade de utilizar esses instrumentos para sistematizar os processos, a organização educacional e reestruturar o papel do professor. De acordo com Pereira (2007), a prática tem mostrado que a proximidade, a interação e a colaboração entre professor e aluno, modifica a relação entre ambos. Sendo assim, as tecnologias acabam por intensificar seu papel na preparação, condução e avaliação do processo de ensino­-aprendizagem, ao invés de substituir o professor, como muitos pensam. O professor sempre foi e sempre será o responsável por trazer os pro­blemas que serão investigados e dar condições para que os alunos possam acessar a informação, entendê-la, interpretá-la e fazer julgamento.

“O professor deve ter consciência de que a tecnologia é capaz de ajudar mas não o substitui. Pode ajudá-lo a ensinar melhor e com melhor qualidade mas não reduzirá o esforço necessário na sala de aula. Pelo contrário, creio que devemos aumentar o número de professores”. (HAWKINS, 1995, p. 61). Para Barros e Cavalcante (1999) existe a possibilidade de usar a tecnologia numa perspectiva tradicional ou numa perspectiva inovadora. Estes recursos não determinam obrigatoriamente uma determinada abordagem de ensino mas podem ser usados pelo professor ou pela escola de acordo com seus pressupostos teóricos. “Desse modo, o uso de recursos computacionais em educação será tão prejudicial, quanto for o desconhecimento do professor e da escola sobre estas novas tecnologias, e a falta de um planejamento de ensino voltado para a construção do conhecimento.” (BARROS e, CAVALCANTE, 1999, p. 282).

Para Belluzzo (2007) temos três grandes processos histórico-culturais interdependentes: a revolução tecnológica, a economia globalizada e a economia informacional. Portanto, na sociedade contemporânea, as estruturas e as relações sociais estão sendo profundamente modificadas e condicionadas, em sua dinâmica de desenvolvimento por esses três grandes processos. Masetto afirma que a sociedade está “vivendo uma nova situação em relação ao impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção e a socialização do conhecimento e formação dos profissionais, o que afeta diretamente o ambiente educacional” (MASETTO, 2003, p. 13). Sendo assim, Albertin (2001) diz que o cenário para a utilização de tecnologia de informação, na educação, depende fundamentalmente de três fatores: professor, prática pedagógica e administração escolar. Nesse sentido, Chai; Lim (2010) confirmam que é extremamente viável a capacitação dos professores para o uso desses meios, de forma que o conteúdo seja compatível com a metodologia e com a tecnologia.

Segundo Pretto (1999), entre os fatores que determinam a (re)significação das práticas educativas instituídas estão: assumir uma nova postura como professor (de transmissor do conhecimento para mediador da construção de um conhecimento culturalmente construído e compartilhado), adotar uma nova metodologia (envolvendo um novo instrumento cultural), criar formas diferentes de trabalhar os conteúdos (formas que privilegiem os aspectos cognitivos). Na perspectiva de Gadotti (2000), as tecnologias de informações criaram novos espaços do conhecimento.Por sua vez, Masetto (2003) sugere que, até pouco tempo atrás, a universidade era o maior centro de pesquisa, produção e divulgação do conhecimento, bem como, de revisão das carreiras profissionais. Hoje, essa realidade mudou. Podemos pesquisar em nossos computadores, nos escritórios, nas empresas, nas ONGs, em casa, assim como nos informar por meio de canais abertos sobre todo e qualquer assunto que desejarmos. Isso vale para todos, professores, alunos e, inclusive, para pessoas que não estiverem vinculadas a uma instituição de ensino. Por esse viés, a educação de nível superior deve estabelecer diálogo com outras fontes de produção do conhecimento e de pesquisa.

Segundo Perrenoud (2000), formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação- isso, sim, significa formar para as novas tecnologias. Entretanto, segundo Lévy (2000), as tecnologias intelectuais, sempre, estiveram presentes na sociedade e, de certa forma, influenciam na percepção e conceitualização do mundo. São chamadas de tecnologias intelectuais, por não serem simples instrumentos, mas por influírem no processo cognitivo do indivíduo que acabam sendo os parâmetros utilizados nessa busca de compreensão da estrutura caótica social. “A tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem” (MARX, 1988, 425).

Então, através do uso da tecnologia, obtém-se um aumento da atividade humana em todas as esferas mas, essencialmente, na produtiva. É, de suma importância, tentar formar cidadãos capazes de selecionar o que há de fundamental nas infinitas informações contidas na rede, de forma a aprimorar o conhecimento e as habilidades humanas. Segundo Marchessou:

(...) excesso nas mídias, onde as performances tecnológicas e o consumo de informação submergem, “anestesiam” a capacidade de análise dessa informação e de reflexão tanto individual quanto social. Saturação e superabundância ameaçam o navegador da internet que, como certas pesquisas mostram, não tira partido das riquezas de informação pertinente, não estando formado para ir diretamente ao essencial (MARCHESSOU, 1997, p. 15).

Enfim, conforme Rocha: “A tecnologia não é a salvação da educação nem lhe dará todos os respaldos para buscá-la, mas é um novo instrumento que abre possibilidades para novos direcionamentos meto­dológicos e pedagógicos” para a atividade do professor (ROCHA, 2009, p.31).

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a realização deste trabalho, pode-se observar a importância da pesquisa no que diz respeito à compreensão do polêmico assunto - educação. Entende-se que analisar as questões referentes à educação e à cidadania; à avaliação da aprendizagem; às novas tecnologias e às novas gerações resulta num trabalho desafiador, mas, ao mesmo tempo, de inestimável valor. Trata-se de um tema bastante abrangente, principalmente porque, além de falar das formas tradicionais de ensino, faz a interligação com novos pontos de vista. E não, somente, o professor, mas o aluno também precisa se adequar a essa nova realidade educacional. Logo, podemos concluir que a educação precisa ser mais discutida, debatida pela sua relevância no atual contexto social.

Vale dizer que, se houver mudança no ensino, os alunos poderão sentir-se mais confiantes com relação aos professores e, desse modo, com alunos mais motivados, as aulas dar-se-iam de maneira menos maçante já que a relação educando - educador estaria mais estável. Para os alunos, a melhoria, nesse vínculo com o professor, cria um ambiente mais humanizado, consequentemente, menos nocivo a seu bem-estar psíquico. Isso porque é através da boa relação com seu educador que eles podem se tornar indivíduos mais independentes e mais seguros. Além disso, entende-se que o investimento emocional necessário para a criação de vínculos afetivos, professor – aluno se fortalecerá através da mediação do professor como um facilitador da aprendizagem, criador de um espaço mais acolhedor.

Pensando na questão educação e cidadania, conforme Morin (2001), entende-se que é pelo trabalho do educador que a educação poderá formar cidadãos, despertando neles, a consciência humana, situando-os em seu mundo, de forma global, a fim de que a condição requerida possa ser alcançada. Em relação à avaliação da aprendizagem, de acordo com Vasconcellos (1999), sabe-se que o conhecimento trabalhado em sala de aula, só passa a ter sentido quando possibilita o transformar da realidade. E, quanto ao uso das novas tecnologias, o professor deve fazer uso delas, sim, porque segundo Chaves (2000) o professor deve assumir-se como um ser implementador de teorias e, até mesmo, como um criador.

Enfim, para enfatizar o que foi abordado anteriormente, vale lembrar o ditado chinês de (autor desconhecido) que diz: Quando dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocarem os pães, cada homem vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia e, ao se encontrarem, eles trocarem as ideias, cada homem vai embora com duas. Quem sabe, não é disso que a educação necessita: repartir ideias ?! .Então, teremos o professor e o aluno trocando ideias e conhecimentos, partilhando informações. Essa troca proporcionará o aumento da aprendizagem de ambos, levando em conta que todo mundo sabe alguma coisa e, todo mundo aprende alguma coisa com alguém.

Resumindo, atuar neste contexto da educação é um desafio. O professor que convive com este desafio rotineiramente merece reconhecimento. Sabe-se, no entanto, que as possibilidades de melhorias, neste âmbito educacional, são inesgotáveis. Faz-se necessário, portanto, adaptar-se às realidades inovadoras. Entende-se também que é um movimento de (re) organização, mas que certamente, contribuirá para o aprimoramento do fazer educacional dentro do contexto escolar. Enfim, a realidade escolar é muito complexa e possibilita outros entendimentos e reflexões acerca desse tema que, certamente, contribuirão para o aprimoramento desta pesquisa.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.32.

ALAVA, S. Os paradoxos de um debate. In: ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 14.

ALBERTIN, A. L. **Tecnologia de informação e comunicação e a educação.** São Paulo: EAESP/ FGV/NPP, 2001.

BAREMBlITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes.** 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:** material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BARROS, Simone, CAVALCANTE, Patrícia Smith. **Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino e aprendizagem.** Anais do workshop internacional sobre educação virtual: realidade e desafios para o próximo milênio. Fortaleza, 1999, p.282.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade:** metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

BELLUZZO, R.C.B. **Construção de mapas:** desenvolvendo competências em informação e comunicação**.** 2.ed. Bauru: Cá entre Nós, 2007.

BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984, p.50.

CHAI, C. S.; LIM, C. P. **The internet and teacher education:** traversing between the digitized world and schools**.** Internet and higher education, v. 14, n. 1, p. 3-9, jan.2010- 2011.

CHAVES, S. N. **Por uma nova epistemologia da formação docente:** o que diz a literatura e o que fazem os formadores. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, R. M. R. (orgs). Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. Campinas/Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

CORRÊA, J. **Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem.** COSCARELLI, C. V. (Org). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 23 ed. Petrópolis, Vozes- 1975, p.32 - 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p.27 - 2000, p.59.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FURTADO, J.C.F. As “ desaprendizagens” do professor. In: “ Seminário de educação do Norte- Nordeste, 2002, Fortaleza, CE. **Revista abreu,** VII.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

 GOLDBERG, M. A. **Avaliação educacional; medo e poder. Educação e avaliação.** São Paulo, Cortez, 1980.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. **O Professor como educador**. Fundação Luís Eduardo Magalhães, Salvador, 2001, p. 18-59.

HAWKINS, J. O uso de novas tecnologias na educação**. Revista TB**, Rio de Janeiro, 1995, p 61.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado.** Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KENSKI, V. M. **O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias.** In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro Veiga (Org.). Didática: o ensino e suas relações. São Paulo: Papirus, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA. Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar:** julgamento X construção**,** 4.ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática.2. ed. Salvador: Malabares comunicações e eventos, 2005.

MARCHESSOU, François. **Estratégias, contextos, instrumentos, fórmulas:** a contribuição da tecnologia educativa ao ensino aberto e à distância**.** **Revista tecnologia educacional–** V.25 (139), Nov./Dez.1997 – p.15.

MARQUES, M. O. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política**.** Livro l, Vol. l, 1988, p.425.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 134.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Professor universitário:** um profissional da educação na atividade docente**.** MASETTO, Marcos Tarcísio. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003, p.13.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Professor universitário:** um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.) Docência na universidade. 4 ed. São Paulo: Papirus, 2002, p. 23.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Didática:** a aula como centro**.** São Paulo: FTD, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo**.** 13. ed. São Paulo: EPU, 2003, p.14.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas.** DP&A Editora, RJ, 2005, p.95-96.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Construtivismo a produção do conhecimento em aula.** DP&A Editora, RJ, 2003.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI**.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse:** son image et son public**.** Paris: Presses universitaires de France, 1976.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2011, p.36.

PASQUIER, D. **Media at home:** domestic interactions and regulation**.** In S. Livingstone & M. Bovill (Eds.), children and their changing media environment. A European comparative study. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

PASSERINO, Liliana Maria. **Informática na educação infantil:** perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p.4.

PEREIRA, A. H. N. B. **Informática na educação**. Caderno de referência de conteúdo. Batatais: centro universitário Claretiano, 2007.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação**.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre, Artmed, 2005.

PLATÃO, **A república, ou sobre a justiça.** Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora UFPA, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem – Com futuro:** educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas**.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Rego A, Souza L. Comportamentos de cidadania do professor: sua importância na comunidade escolar**.** **Revista de educação** 1999.

ROCHA, C. A. **Mediações tecnológicas na educação superior**. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 31.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** São Paulo: Martins Fonte, 1969, p.106, 164.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Liberdade para aprender.** 2. ed. Tradução Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade, Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Angela Maria Calazans de. A avaliação no processo de construção do conhecimento**.** Belo Horizonte: **Revista Amae – Educando**, 1992.

TARJA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade.2. ed. São Paulo: Ed. Érica, 2000-2001.

VASCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1999.

XAVIER, Antonio C. S. **O hipertexto na sociedade da informação:** a constituição do modo de enunciação digital. Tese de doutorado Unicamp, 2002-2005.

1. Acadêmica do curso de psicologia da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA – Santa Maria [↑](#footnote-ref-1)
2. Professor orientador do curso de psicologia da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA [↑](#footnote-ref-2)